

Fejes József Balázs

A MENTORÁLÁS HATÁSA A TANULÁSI MOTIVÁCIÓRA ÉS A SZÖVEGÉRTÉSRE HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK KÖRÉBEN

A tanulói hátrányok kompenzálását célzó mentorálás egyre elterjedtebb hazánkban. Számos központi és helyi kezdeményezés igyekszik kihasználni a mentor-mentorált személyes kapcsolatában rejlő előnyöket, ugyanakkor e törekvések eredményességének kvantitatív vizsgálatára nem találunk példát a magyar szakirodalomban. A mentorálás újszerűsége mellett ebben vélhetően szerepet játszik az a körülmény is, hogy a mentori munka nehezen megragadható, a tanulók igényeihez igazított tevékenységek egyazon programon belül is rendkívül változatosak lehetnek.

Jelen munka azt vizsgálja egy hátrányos helyzetű tanulók támogatása céljából szervezett mentorprogram keretei között, hogy a mentori feladatokat ellátó pedagógusjelöltekkel kialakított, egy tanévet felölelő mentori kapcsolat milyen hatást gyakorol általános iskolás diákok tanulási motivációjára és szövegértésére. A mentori munkára jellemző változatosság csökkentése, így a mentorálás hatásának pontosabb feltárása érdekében a mentorok szokásos tevékenységeit kiegészítettük a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok közös feldolgozásával. Az elemzés során a kísérletbe bevont 5–7. évfolyamos tanulók ($n=37$) olvasás iránti attitűdjének, elsajátítási motivációjának, valamint olvasási teljesítményének változását hasonló családi háttérrel rendelkező, mentorálásban nem részesülő tanulókéhoz hasonlítottuk.

A fejlesztést és a fejlesztéshez szükséges eszközök kidolgozását pedagógusjelöltek végezték. Így a fejlesztő kísérlet eredményeinek bemutatása mellett írásunk egy lehetséges példáját is szemlélteti annak, hogyan kapcsolható össze a pedagógusképzés pedagógiai innovációk létrehozásával, kipróbálásával. Az elméleti részben a nemzetközi szakirodalom alapján röviden áttekintjük a mentorálás lehetséges hatásait az iskolai eredményesség tekintetében, ezután bemutatjuk a Hallgatói Mentorprogram keretei között folyó fejlesztő munkát, végül kutatásunk részleteiről, eredményeiről számolunk be.

A MENTORÁLÁS ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY KAPCSOLATA

A mentorálás kutatásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom a mentorprogramok két fő típusát különbözteti meg a tevékenységek helyszíne szerint. Létezik *közösségi*

(*community-based*) mentorálás, ami nem kötődik helyhez, valamint *helyhez kötött* (*site-based*) mentorálás, mely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét helyhez, illetve intézményhez (pl. iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető (Sipe, 2005).

Az Amerikai Egyesült Államokban megjelent mentori mozgalom elsősorban a fiatalok bünelkövetés visszaszorítása, megelőzése érdekében szervezett kezdeményezésekkel indult, melyek túlnyomó része a mentorprogramok közösségi kategóriájába sorolható. A kedvező tapasztalatok nyomán az ezredforduló körül egyre több olyan program kezdte meg működését, amely a korábbtól eltérő célokat, illetve az új céloknak megfelelő helyszíneket jelölt meg. Ezen kezdeményezések körébe sorolhatók az iskolai (*school-based*) mentorprogramok (Baker és Maguire, 2005).

A nemzetközi szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy mind az iskolán kívüli, mind az iskolához kötődő mentori tevékenység számos területen pozitív hatást gyakorolhat a gyermekekre, fiatalokra. A DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) által végzett metaanalízis szerint főként a hátrányos helyzetűek profitálhatnak a mentori kapcsolatból. Mivel az iskolai mentorprogramok viszonylag rövid múltra tekintenek vissza, eredményességükről, a közösségi programokhoz viszonyítva, jóval kevesebb tapasztalattal rendelkezünk.

Habár az empirikusan vizsgált közösségi programok céljai főként a fiatalkori bűnözés, az egészségkárosító és az agresszív viselkedés pozitív irányú befolyásolásához kötődnek, a mentorálás hatását elemző kutatások számos olyan kedvező eredményről számolnak be, amelyek szerepet játszhatnak a tanulmányi teljesítmény javulásában is. A közösségi programokhoz kötődő kutatások szerint a mentori kapcsolat kedvezően befolyásolja, többek között, a tanulási énképet, az iskolai hiányzást, a lemorzsolódást, az osztálytársakkal és a pedagógusokkal való kapcsolatokat, valamint az iskola iránti attitűdöt (pl. Rhodes, Grossman és Resch, 2000; Turner és Scherman, 1996). Néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is azonosított javulást (pl. Tierney, Grossman és Resch, 1995).

Az iskolai mentorprogramok tanulóira gyakorolt hatásainak bemutatásához leginkább Blinn-Pike (2007) szakirodalmi összegzésére támaszkodunk, mely az áttekintett munkák kiválasztásával kapcsolatban szigorú kutatás-módszertani kritériumokat állított fel: (1) a publikáció bírálati rendszerrel működő folyóiratban jelent meg vagy akkreditált felsőoktatási intézmény doktori disszertációjaként, (2) a vizsgálatot kontrollcsoporttal végezték, (3) legalább 50 mentorált szerepelt a kutatásban, valamint (4) kvantitatív eredményeket is közöl a beszámoló. Az ismertetett kritériumok alapján 17 munkát összegez a szerző. Bár e programok helyszíne az iskola, a kezdeményezések egy része nem vagy csak közvetett módon célozza a tanulmányi teljesítmény javítását.

A továbbiakban Blinn-Pike (2007) munkája alapján azon vizsgálatok eredményeire fókuszálunk, amelyek direkt vagy indirekt módon a tanulmányi teljesítmény pozitív irányú befolyásolását is feladatuknak tekintik. A 17 munkából 14 felel meg e kritériumnak, melyből kilenc kutatás számol be kedvező változásról. A kutatási eredmények szerint a mentorálás hatására főként a tanulási motivációt jellemző konstruktumok tekintetében (pl. iskola iránti attitűd, általános tanulási énkép, énhatékonyság) várható pozitív változás. E mellett csökkenhet a hiányzás, javulás érhető el a társas kapcsolatok területén mind a tanárok, mind a kortársak esetében. Mindössze két kutatásban használtak a tanulók kognitív fejlődésének mérésére alkalmas teszteket (olvasás, matematika és nyelvi készségek), azonban ezek eredményei nem mutattak szignifikáns különbséget a mentoráltak és a kontrollcsoport között. A hatásvizsgálatok közül három számol be az osztályzatok javulásá-

ról, míg ugyanennyi azon munkák száma, amelyek nem jeleztek szignifikáns különbséget. Csapó (2002) elemzéseire támaszkodva fontos megjegyezni, hogy a tanulmányi eredmények gyakran nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról, valamint az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartásjeggyel rendelkező tanulók tudását – így, vélhetően a mentorprogramok célcsoportjába tartozó tanulók többségének teljesítményét is – gyakran alulértékelik a pedagógusok.

Az iskolai sikertelenség kockázatának kitett tanulókra (*academically at-risk student*) gyakorolt mentori kapcsolat lehetséges hatásmechanizmusának magyarázatára Larose és Tarabulsky (2005) dolgozott ki elméleti modellt. A modell szerint az iskola által támasztott elvárásokhoz való alkalmazkodást és a tanulmányi teljesítmény növekedését a mentori kapcsolat következményeként erősödő (1) *kompetencia*, (2) *támogató kapcsolat* és (3) *autonómia* érzése segíti elő. A *kompetencia* érzése alatt a tanulmányi célok elérésében szerepet játszó saját képességek pozitív megítélését értik, a *támogató kapcsolat* a mentor és mentorált megfelelő viszonyát jelenti, az *autonómia* pedig az iskolai pályafutást érintő döntések tekintetében jelent önálló, felelősségteljes gondolkodást. E felsorolt folyamatok direkt hatást gyakorolnak a tanulók iskolai viselkedésére (pl. segítségkérés, időbeosztás, felkészülés, tanórai figyelem), mely az iskolai elvárásoknak való megfelelés és a tanulmányi teljesítmény területén pozitív változásokat idézhet elő. Az e területen folyó vizsgálatok szerint a mentorálás tényleges hatását számos további körülmény is befolyásolja, elsősorban a mentori kapcsolat időtartama, a mentor és a mentorált között kialakult érzelmi viszony, a mentorálást végző személyek jellemzői, valamint a program sajátosságai (l. Fejes, Kasik és Kinyó, 2009).

Bár az ismertetett modell több elemét alátámasztják empirikus kutatások adatai, számos összefüggése alapul közvetett bizonyítékokon. Főképp a tanulmányi eredmények javulását meghatározó tényezők tekintetében hiányosak ismereteink. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy az iskolai teljesítmény emelését célzó programok száma alacsony, illetve az ezekhez kötődő kutatások főként affektív változókra fókuszálva annak a kérdésnek a megválaszolására helyezik a hangsúlyt, hogy a mentori kapcsolat milyen motivációs változásokat eredményezhet. Ugyanakkor e változások és a kognitív fejlődés, illetve a tanulmányi teljesítmény összefüggését ritkán vizsgálják (Portwood és Ayers, 2005).

A FEJLESZTÉS RÉSZLETEI: A SZÖVEGEK KIVÁLASZTÁSA ÉS FELDOLGOZÁSA

A mentorok szokásos tanulássegítő tevékenységeit egészítettük ki a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez készített feladatok közös feldolgozásával, mellyel célunk az olvasási motiváció erősítése, a szövegértés fejlesztése volt. Annak ellenére, hogy a tanulási motiváció területspecifikus részeként értelmezett olvasási motivációt egyre nagyobb érdeklődés övezi, nem rendelkezünk általánosan elfogadott, empirikusan igazolt modellel, az olvasási motiváció fejlesztésére alkalmas, bizonyíthatóan hatékony gyakorlati megoldások esetében viszonylag kevés fogódzó áll rendelkezésünkre (Szenczi, 2010). A fejlesztések során használt szövegek kiválasztásának alapját Nagy József (2006) pedagógiai szempontú szövegtipológiája jelentette, mely (1) élménykínáló, (2) informáló és (3) tudáskínáló szövegeket különböztet meg, és az egyes szövegtípusok esetében eltérő motivációs hatást feltételez.

A szövegek kiválasztását, valamint a hozzá kapcsolódó feladatok írását a mentori feladatokat ellátó pedagógusjelöltek végezték a 2009–2010-es tanév első szemeszterében a program működését kísérő egyetemi kurzus keretében. Minden mentorálást végző pedagógusjelölt három rövid szöveg keresését és/vagy megírását kapta feladatul, melyhez a következő szempontok figyelembe vételét ajánlottuk: (1) 8–15 sor; (2) élménykináló vagy informáló szövegtípus; (3) mentoráltjaik érdeklődésének, életkorának megfelelő szövegek. A szövegek kiválasztását, megírását követően először a pedagógusjelöltek fűztek megjegyzéseket egymás munkáihoz, illetve tettek javaslatot a kiválasztott, megírt szövegek átalakítására, majd egy tanító–magyar szakos pedagógus lektorálta a szövegeket. A következő lépés a szövegekhez tartozó feladatok elkészítése volt. A feladatok közös feldolgozása a tartalom megértésének ellenőrzésére, a mentor és a mentorált között a tartalommal kapcsolatos párbeszéd elősegítésére szolgált, értékelés nem kapcsolódott hozzá.

Összesen 65 szöveg készült el a hozzá tartozó feladatokkal, melyeket egyes esetekben az internetről letölthető képekkel is kiegészítettek a pedagógusjelöltek. Az elkészült szövegek tartalmukat tekintve főként a következő főbb témakörökbe rendezhetők: mesék, információk hírességekről (pl. sportolók, énekesek, színészek, írók), írások az adott korosztály által gyakran végzett szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban (pl. számítógépes játékok, labdarúgás, horgászat), tizenévesek és szerelem, egészséges életmód, természettudományos és történelmi érdekességek.

A szövegértés fejlesztését az a 14 pedagógusjelölt végezte, akik a kísérletbe bevont tanulók mentorai voltak. Egy mentor kettő-hat tanulóval dolgozott fel közösen szövegeket, általában csoportos munkaformában, mely alkalmanként legfeljebb négy tanulót jelentett. A szövegfeldolgozás során a pedagógusjelöltek a SZÖVEGFER-program során alkalmazott, *Pap-Szigeti, Zentai és Józsa* (2006) által ismertetett lépéseket követték. A fejlesztés a tanév második félévében, márciusban és áprilisban zajlott. Az iskolának a pedagógusjelöltek mentori munkájával szembeni elvárásai, valamint a rendelkezésre álló idő szűkössége miatt tanulónként négy-hat szöveg közös feldolgozása történhetett meg, alkalmanként egy szöveggel. A rendelkezésre álló szövegek közül az első egy-két alkalommal a pedagógusjelöltek választottak, majd általában a harmadik foglalkozást követően a hallgatók többsége arról számolt be, hogy az olvasandó szövegről a tanulók döntöttek a címek alapján.

A VIZSGÁLAT LEÍRÁSA

A vizsgálat célja és előfeltevései

Kutatásunk célja az volt, hogy a Hallgatói Mentorprogram 5–7. évfolyamos mentorált tanulói körében feltárjuk a mentori kapcsolat lehetséges kedvező következményeit az iskolai sikerességgel összefüggésben. Empirikus vizsgálatunkban kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk, a mentorált tanulók fejlődését hasonló családi háttérrel jellemezhető, mentorálásban nem részesülő tanulókéhoz hasonlítottuk. A mentorálás hatásának pontosabb feltárása érdekében a mentorok szokásos tevékenységeit a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok közös feldolgozásával egészítettük ki.

Várható eredményeink szempontjából kiemeljük, hogy az empirikusan vizsgált mentorprogramok többségének középpontjában a legtöbb esetben nem a tanulmányi teljesítmény direkt növelése áll, azok főként az affektív és a szociális jellemzők befolyásolására irányulnak; továbbá a mentori tevékenységet a pedagóguspályához nem kötődő személyek látják el; valamint a rendszeres találkozások száma a nemzetközi szakirodalomban vizsgált programok esetében alacsony, általában heti egy-két órára korlátozódik (Fejes, Kasik és Kinyó, 2009). A jól szervezett iskolai mentorprogramok feltételezéseink szerint eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is, a szociális és az affektív területek kedvező változásait megfelelően kiaknázva. Valószínűsítjük, hogy a vizsgálatunk kontextusát jelentő program esetében kedvezően befolyásolja a mentorálás eredményét, hogy a mentori tevékenységet pedagógusjelöltek végzik, illetve a mentor és a mentorált által együtt töltött idő jóval hosszabb, mint a bemutatott kezdeményezések esetében.

Minta

Vizsgálatunkba azok az 5–7. évfolyamos tanulók kerültek be, akik a 2009–2010-es tanévben a Hallgatói Mentorprogram keretei között mentori támogatást kaptak és korábban nem részesültek mentorálásban. Utóbbi kritérium azért lényeges, mert számos kutatás arra világított rá, hogy a mentori kapcsolat hossza jelentősen befolyásolja a mentorálás hatását (pl. DuBois és mtsai, 2002; Grossman és Rhodes, 2002). A kísérleti csoportba 18 osztályból 45 tanulót soroltunk, mely a feldolgozott szövegek alacsony száma és a tanulók iskolaváltásai miatt 37 főre csökkent a tanév végére, így a kísérleti al minta 20 ötödik, 10 hatodik és 7 hetedik évfolyamos tanulóból állt (23 fiú és 14 lány).

A családi háttértényezőket tekintve a kísérleti csoport tanulói hátrányos helyzetűek. A családi háttér egyik meghatározó jellemzőjének a szülők iskolai végzettségét tekintettük, a tanulók megoszlását e szerinti az 1. táblázat közli. Az országos reprezentatív adatok és a kísérleti csoport jellemzőinek összehasonlítása alapján a mentorált tanulók körében jelentősen nagyobb arányban vannak a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, és jóval alacsonyabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya is.

1. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

<i>Minta</i>	<i>Legfeljebb ált. isk.</i>	<i>Szakmunkás</i>	<i>Érettségi</i>	<i>Főiskola</i>	<i>Egyetem</i>
Kísérleti	35	41	12	12	-
Országos*	8	22	40	22	8

Megjegyzés: * Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003)

A hátrányok előfordulásának arányát és halmozódását a kísérletbe bevontak körében a 2. táblázatban foglaltuk össze, feltüntetve a jogszabály alapján hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű minősítést, valamint az osztályfőnökök véleményét az anyagi és az érzelmi hátrányról. Az adatok alapján a tanulók kétharmada halmozottan hátrányos helyzetű, és a pedagógusok véleménye szerint e tanulók többségére az anyagi és az érzelmi hátrány

egyaránt vonatkozik. E mellett a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába nem sorolt tanulók között is jelentős azok aránya, akik a pedagógusok megítélése szerint valamilyen hátránnyal jellemezhetők.

2. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása hátrányos helyzetük szerinti bontásban (%)

<i>A hátrányos helyzet szempontja</i>		<i>Halmozottan hátrányos helyzetű</i>	<i>Nem halmozottan hátrányos helyzetű</i>
<i>Érzelmileg hátrányos</i>	Anyagilag hátrányos	58	25
	Anyagilag nem hátrányos	8	8
<i>Érzelmileg nem hátrányos</i>	Anyagilag hátrányos	29	17
	Anyagilag nem hátrányos	25	29

Az otthoni könyvek száma az olvasási teljesítmény fontos előrejelzője (pl. Nagy, 1994; Szabóné és Fejes, 2008). A 3. táblázat adatai alapján a mentorált tanulók 60 százalékának családjában legfeljebb egypolcnyi könyv található. Az 1–3. táblázat adatai egyértelműen igazolják, hogy a kísérletbe bevont tanulók hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

3. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása az otthoni könyvek száma szerinti bontásban (%)

<i>Kevesebb, mint egy polcnyi (0-50)</i>	<i>Egypolcnyi (50)</i>	<i>2-3 könyves-polcnyi (150)</i>	<i>5-6 könyves-polcnyi (300)</i>	<i>Egy könyvszekrényre való (300-600)</i>	<i>Több könyvszekrényre való (600-1000)</i>	<i>1000 db-nál több könyv</i>
44	17	19	3	11	3	3

A kontrollcsoport összeállítása

A tanulás eredményességét a tanulók családi háttere jelentős mértékben meghatározza, így a kísérleti és a kontrollcsoportba tartozók fejlődésének összehasonlításához elengedhetetlen, hogy a fejlesztés által megcélzott változók indulószintje mellett a tanulók családi háttere is azonos jellemzőkkel bírjon. A családi körülményeket leíró változók közül leggyakrabban a szülők iskolai végzettségét alkalmazzák e cél érdekében. Azonban a tanulási motiváció és a családi háttérváltozók összefüggését vizsgáló korábbi kutatások (l. Józsa és Fejes, 2010 áttekintését) arra utalnak, hogy a kognitív területeken általánosan használt háttérváltozók, például a szülők iskolázottsága, kevésbé meghatározó a tanulási motiváció szempontjából. Viszonylag kevés empirikusan igazolt információ áll rendelkezésünkre arról, hogy a tanulási motiváció egyes konstruktumait milyen szociokulturális faktorok befolyásolják. Ez a vizsgálatok alacsony számának, a tanulási motiváció kutatását jellemző egységes elméleti kiindulópont hiányának, illetve ennek következtében a tanulási motiváció kutatásonként eltérő operacionalizálásának, valamint annak a következménye, hogy az azonos családi

háttér szerinti tanulóközösségek létrejöttéből adódó kedvezőtlen hatások mértéke nehezen kiszűrhető (Fejes, 2012). Ebből következően a kísérleti és a kontrollcsoport illesztéséhez a rendelkezésre álló háttérváltozók minél szélesebb körét szükséges felhasználni.

A kísérleti csoporthoz viszonyítva jelentős méretű almintára volt szükség, mert a Hallgatói Mentorprogram a leginkább rászoruló tanulók mentorálására fókuszál, és az adott tanévben 11 intézményből rekrutálódtak a leginkább kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulók. A kontrollcsoport összeállításához két intézmény kilenc osztályából 222 tanulót mértünk fel.

A kísérleti és a kontrollcsoport illesztésének első lépéseként az előmérés adatai alapján kiválasztottuk a rendelkezésre álló háttérfaktorok közül azokat, amelyek kimutatható hatást gyakorolnak a felmért tanúlással összefüggő változókra. Mivel a kísérleti és a kontrollcsoport a háttérváltozók szempontjából viszonylag homogén, így a kizárólag e részmintákkal végzett elemzések nem adnának pontos képet a teljesítményt befolyásoló háttérváltozók szerepéről, ezért e számítások során minden felmért tanuló, azaz a kontrollcsoportba sorolt tanulók osztálytársainak adatait is felhasználtuk ($n=267$ fő). Az elsajátítási motivációval, az olvasás iránti attitűddel és a szövegértéssel mint függő változókkal regresszióanalízist végeztünk, független változóként a rendelkezésünkre álló háttérváltozókat vontuk be. Az eredmények szerint az elsajátítási motiváció tanulók közötti különbségeit az érzelmi hátrány és az otthoni könyvek száma, az olvasás iránti attitűd eltéréseit a tanulók neme és az otthoni könyvek száma, a szövegértés különbségét pedig az anya iskolai végzettsége és az évfolyam magyarázza. A kísérleti és a kontrollcsoport illesztését az előbbiek figyelembe vételével végeztük. A 4. táblázatban közöltek szerint a két almintá az említett változókat tekintve nem különbözik (a kontrollcsoport 46 tanulóból áll).

4. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport illesztése

Az illesztés változói	Mann–Whitney u	z	p
Anya iskolai végzettsége	526,5	-0,07	0,99
Otthoni könyvek száma	639,0	-0,31	0,75
Érzelmi hátrány	565,5	-1,2	0,23
Évfolyam	526,5	-0,07	0,99
Tanuló neme	Pearson χ^2 négyzet-próba		p
	0,01		0,98

A fejlődés jellemzésére használt mutatók

A mentorálás hatását az elsajátítási motiváció, az olvasás iránti attitűd és a szövegértés változásának elemzésével vizsgáltuk. E konstruktumok fejlesztését, illetve alkalmazását a mentori munka eredményességének mutatóiként több tényező is indokoltta teszi.

A szövegértési teljesítmény mind az iskolai tanulást (pl. Molnár, 2006), mind a munkaerő-piaci pozíciót (pl. Köllő, 2009) figyelembe véve központi jelentőségű. A hazai és a nemzetközi mérések egyaránt arról számolnak be, hogy a kedvezőtlen szocio-ökonomiai háttérű tanulók teljesítménye számottevően elmarad társaikétól (pl. Cs. Czachesz és Vidákovich, 1996; Molnár É. és Józsa, 2006; OECD, 2010). Az affektív változók ugyancsak központi

jelentőségük az iskolai tanulás sikeressége (pl. *Józsa*, 2007), illetve az élethosszig tartó tanulás tekintetében (pl. *Artelt, Baumert, Julius-Mc-Elvany és Peschar*, 2003), és egyre inkább az oktatás eredményességét jelző mutatóként kezelik azokat (*Csapó*, 2004), valamint egyre gyakrabban használják az oktatási intervenciók hatásvizsgálataiban (*Surányi*, 2008; *Surányi és Kézdi*, 2010). Az elsajátítási motivációra vonatkozó korábbi kutatásaink a hátrányos helyzetű tanulók lemaradásáról tanúskodnak (*Fejes és Józsa*, 2005, 2007), az olvasási motiváció tekintetében pedig nemzetközi felmérések eredményei kínálnak erről információkat (*Kirsch, deJong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits és Monseur*, 2002).

A mentorálás kutatásával foglalkozó szakirodalom szerint a mentori kapcsolat leginkább a tanulási motiváció emelésén keresztül segítheti elő az iskolai sikerességet, így kézenfekvő az affektív változók használata kutatásunkban. Az elsajátítási motiváció a mentori kapcsolat motivációs hatásának átfogó jellemzése szempontjából tűnik hasznosnak, további előnye lehet, hogy a szociális kapcsolatokra vonatkozó összetevői miatt a tanulással összefüggésben a társas kapcsolatok alakulásáról is információt kínál (*Józsa*, 2007). Az olvasás iránti attitűd várakozásaink szerint egyrészt arról közöl információt, hogy a mentoráltak mennyiben találják élvezetesnek a közös tanulást és olvasást mentoraikkal, valamint milyen hatása lehet az egyéni érdeklődésnek megfelelően választott szövegeknek.

Adatfelvétel, mérőeszközök

A tanév elején (2009 októberében) és végén (2010 májusában) a tanulók elsajátítási motivációt (*Józsa*, 2007) és olvasási attitűdöt (*Józsa és Fazekasné*, 2008) mérő kérdőívet, valamint szövegértési tesztet töltöttek ki. A tanulói kérdőíveken információt gyűjtöttünk az otthoni-családi körülményekről is. Az osztályfőnököket minden tanuló esetében arra kértük, nyilatkozzanak a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetről a jogszabályi értelmezés szerint, valamint saját benyomásaik alapján arról, hogy az adott tanulót anyagi és érzelmi szempontból hátrányos helyzetűnek tekinti-e (*Fejes és Józsa*, 2005). A kérdőíveket névtelenül válaszolták meg mind a tanulók, mind a tanárok, az anonimitás biztosítása érdekében a tanári és a tanulói kérdőívek összekapcsolását sorszámok használatával oldottuk meg. A felmérés két-két tanórát vett igénybe tanév elején és a tanév végén. A tanulók ugyanazokat a kérdőíveket és szövegértési tesztet kapták meg a két időpontban.

Az affektív jellemzőkre vonatkozó információk gyűjtése ötfokú Likert-skálás állítások segítségével történt. Az elsajátítási motiváció kérdőív érvényességét számos korábbi kutatás bizonyította (ennek részletes ismertetését l. *Józsa*, 2007). Az olvasás iránti attitűd mérésére *Józsa és Fazekasné* (2008) olvasási motiváció és olvasási szokások feltárására kidolgozott mérőeszközének azon kérdőív tételeit alkalmaztuk, amelyek az olvasási tevékenységek kedveltségére vonatkoznak (pl. *Szeretem gyakorolni az olvasást; Magamtól sosem olvasok*). A kérdőív érvényességét faktoranalízissel ellenőriztük ($KMO=0,84$), mely igazolta az olvasási attitűd esetében is, hogy az állítások ugyanazon látens változóra vonatkoznak. A szövegértési teszt egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveget tartalmazott, előbbihez 22, utóbbihoz 9 item tartozott. A mérőeszközök reliabilitásmutatóit az 5. táblázat foglalja össze, a Cronbach- α mutatók szerint a felhasznált eszközök megbízhatósága megfelelő.

5. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói

<i>Kérdőív/teszt</i>	<i>Tételek/ítemek száma</i>	<i>Cronbach-α</i>	
		<i>Előmérés</i>	<i>Utómérés</i>
Elsajátítási motiváció	21	0,78	0,84
Olvasási attitűd	6	0,75	0,81
Szövegértés	31	0,88	0,85

EREDMÉNYEK

Először az elsajátítási motiváció, majd az olvasás iránti attitűd változását ismertetjük, végül a szövegértésre vonatkozó eredményeket mutatjuk be. Az egyes alpontokban összevetjük a kísérleti és a kontrollcsoport átlagát, valamint a tanév elején és tanév végén mért eredményeket, ezt követően az átlagok összehasonlítását a lehetőségektől függően további elemzésekkel egészítjük ki.

Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció változásának jellemzését a 6. táblázat szemlélteti, az eredményeket százalékpontra transzformálva adjuk meg. Az előmérés adatain végzett kétmintás-t próba szerint a kísérleti és a kontrollcsoport tanulóinak év eleji indulószintje azonos, ugyanakkor e statisztikai próba a tanév végén sem jelez szignifikáns különbséget.

A kontrollcsoportos fejlesztő kísérletekben a kísérleti és a kontrollcsoport összehasonlítására általánosan használt *kétmintás t-próba* mellett *páros t-próbát* is alkalmaztunk. A páros t-próba nem alkalmas független részminták közötti különbségek vizsgálatára, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy adott részminta esetében összevegyük a különböző időpontokban kapott eredményeket. E statisztikai próba elvégzését egyrészt az indokolja, hogy segítségével további információkhoz juthatunk, másrészt alkalmazásával ellensúlyozható a minta alacsony elemszáma, mivel a változást így a tanév eleji adatokkal is összevethetjük részmintánként.

A páros t-próba eredményei szerint míg a kontrollcsoport motivációja szignifikánsan csökkent az év eleji szinthez képest, addig a kísérleti csoport esetében nem tapasztalható változás a két mérési pont között. Számos motivációs konstruktum esetében hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arra mutattak rá, hogy a tanulók motivációs jellemzői az életkorral párhuzamosan egyre kedvezőtlenebbé válnak. Az attitűdromlás egy tanéven belül is kimutatható, a tanév kezdetekor mindig kedvezőbb a kép, mint a tanév végén (l. *Anderman és Maehr*, 1994; valamint *Józsa és Fejes*, 2012 áttekintését). E körülményt figyelembe véve, a tanév elején mért szinthez képest a motivációs jellemzők változatlansága a tanév végén tulajdonképpen fejlődésként értelmezhető. Azaz, míg a kontrollcsoport tanulói körében az elsajátítási motivációban csökkenés tapasztalható, addig a kísérleti csoportban sikerült ellensúlyozni e kedvezőtlen folyamatot.

6. táblázat. Az elsajátítási motiváció változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	61,7	9,8	61,3	9,9	0,171 (0,87)
Kontroll	63,4	7,8	57,9	8,6	4,979 (0,00)
F-próba (p)	1,56 (0,22)		1,60 (0,21)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,84 (0,40)		1,61 (0,11)		

A 7–9. táblázatban az elsajátítási motiváció egyes összetevői láthatók, megvizsgálhatók, milyen különbségeket takar az összevont változó. Az összevont mutatóhoz hasonló kép rajzolódik ki az egyes motívumok esetében is, azaz a kísérleti csoport motívumai a páros t-próba eredményei szerint megegyeznek az év elején mért szinttel, míg a kontrollcsoport tanulói körében minden motívum esetében 5-6 %p-os csökkenés figyelhető meg. A kétmintás t-próba nem jelez szignifikáns különbséget, és a szórások év eleji és év végi adatainak összevetése nem tanúskodik változásról. Az eredmények szerint az elsajátítási motiváció egyes összetevői megközelítőleg azonos mértékben csökkentek a tanév során a kontrollcsoportban, míg a mentorált tanulók körében sikerült szinten tartani az egyes motívumokat.

7. táblázat. Az értelmi elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	60,4	12,5	58,2	14,8	0,889 (0,38)
Kontroll	61,4	12,0	56,3	12,1	3,276 (0,00)
F-próba (p)	0,01 (0,93)		2,27 (0,14)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,36 (0,72)		0,61 (0,54)		

8. táblázat. Az szociális felnőtt elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	55,6	16,1	55,5	15,8	0,030 (0,98)
Kontroll	57,7	11,0	51,3	13,5	3,247 (0,00)
F-próba (p)	3,07 (0,08)		0,56 (0,46)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,65 (0,52)		1,25 (0,22)		

9. táblázat. Az szociális kortárs elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	69,0	13,8	70,3	14,8	-0,391 (0,70)
Kontroll	71,2	13,2	66,1	11,8	2,391 (0,02)
F-próba (p)	0,14 (0,74)		3,70 (0,06)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,69 (0,50)		1,36 (0,18)		

Olvasás iránti attitűd

Az olvasási attitűd kísérleti időszak alatti változását a 10. táblázat foglalja össze. Míg a kísérleti csoport körében nem történt jelentős változás e motivációs konstruktum esetében, addig a kontrollcsoportban jelentős mértékű, 12 %p-ot meghaladó visszaesés tapasztalható az előméréshez viszonyítva. A páros t-próba alapján számottevő a csökkenés az év elején mért szintet figyelembe véve. A kétmintás t-próba eredményei arról tájékoztatnak, hogy a különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között a tanév végén szignifikáns, azaz a szövegértés-fejlesztéssel kiegészített mentorálás hatása az olvasás kedveltségére nézve markáns: míg a kontrollcsoportban nagymértékű a csökkenés, addig a kísérleti csoport tanulói körében sikerült fenntartani az év elején mért olvasási attitűdöt.

10. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt (%p)

<i>Csoport</i>	<i>Előmérés</i>		<i>Utómérés</i>		<i>Elő- és utómérés</i>
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Páros t-p. (p)</i>
Kísérleti	55,9	24,4	56,1	22,4	-0,10 (n.s.)
Kontroll	56,9	23,5	44,5	26,4	4,52 (p<0,01)
F-próba (p)	0,263 (n.s.)		0,173 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,17 (n.s.)		2,02 (p<0,05)		

Számos korábbi kutatás tájékoztat arról, hogy a tanulók neme jelentős hatást gyakorol az olvasás iránti motivációra (pl. *Artelt és mtsai*, 2003; *Kirsch és mtsai*, 2002; *OECD*, 2010). Mivel a kísérleti és a kontrollcsoport a tanulók nem szerinti arányát tekintve megegyezik, az elemzéseket e szerinti bontásban is elvégeztük. Az eredményeket a 11. és a 12. táblázat közli. A páros t-próba eredménye mind a fiúk, mind a lányok esetében csökkenést jelez, azonban ennek mértéke a lányok körében valamivel nagyobb, 14 %p-nyi, a fiúk esetében 11 %p. Bár első olvasatra ez mintha arra utalna, hogy a lányok körében hatékonyabb volt a fejlesztés, a jelentősnek mondható szórást, illetve a magasabb indulószintet figyelembe véve nem tehető ilyen kijelentés.

11. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt a fiúk körében (%p)

<i>Csoport</i>	<i>Előmérés</i>		<i>Utómérés</i>		<i>Elő- és utómérés</i>
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Páros t-p. (p)</i>
Kísérleti fiú (n=23)	46,1	24,2	49,1	18,1	-0,716 (n.s.)
Kontroll fiú (n=26)	47,4	23,7	36,1	23,9	3,414 (p<0,01)
F-próba (p)	0,138 (n.s.)		0,302 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,165 (n.s.)		1,848 (n.s.)		

12. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt a lányok körében (%p)

<i>Csoport</i>	<i>Előmérés</i>		<i>Utómérés</i>		<i>Elő- és utómérés</i>
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Páros t-p. (p)</i>
Kísérleti lány (n=14)	68,5	18,8	65,2	24,7	0,765 (n.s.)
Kontroll lány (n=17)	68,9	17,4	55,0	21,8	2,943 (p<0,01)
F-próba (p)	0,137 (n.s.)		0,883 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,065 (n.s.)		1,186 (n.s.)		

Szövegértés

A mentorált tanulók szövegértésének fejlődését a 13. táblázatban hasonlítottuk össze mentorálásban, illetve külön fejlesztésben nem részesülő társaikéval. Az eredmények a szövegértés fejlettségében a tanév végén nem jeleztek különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között, továbbá a tanév elején mért teljesítményhez képest sem mutatnak eltérést az egyes részminták esetében. A fejlődés stagnálása nem meglepő, ismert jelenség, hogy az alsó tagozat befejeződésével az olvasási képesség direkt fejlesztése az iskolában véget ér, így e képesség fejlődése megtorpan, lelassul (pl. Molnár Gy. és Józsa, 2006; Nagy, 2004). A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket, valamint a tanév elejéhez képest bekövetkező változást ellenőriztük a folyamatos és a nem folyamatos szövegek esetében is, azonban nem találtunk jelentős eltéréseket a két szövegtípust tekintve az összevont mutatóhoz viszonyítva.

13. táblázat. A szövegértés fejlődése a kísérleti időszak alatt (%p)

<i>Csoport</i>	<i>Előmérés</i>		<i>Utómérés</i>		<i>Elő- és utómérés</i>
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Páros t-p. (p)</i>
Kísérleti	70,6	18,0	74,7	17,7	-1,889 (n.s.)
Kontroll	70,4	19,1	72,9	17,6	-0,806 (n.s.)
F-próba (p)	0,459 (n.s.)		0,10 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,57 (n.s.)		-1,656 (n.s.)		

A szövegértés területén tehát nem sikerült fejlesztő hatást elérni a közös szövegfeldolgozással kombinált mentorálással, melyre főként a fejlesztés rövid időtartama, illetve a feldolgozott szövegek alacsony száma lehet magyarázat. A fejlesztés megközelítőleg két hónapig tartott, 4-6 szöveg közös feldolgozásával, mely láthatóan nem volt elegendő a tanulók fejlődésének elősegítéséhez a szövegek megértése területén. Fontos azt is figyelembe venni, hogy a feldolgozott szövegek számát elsősorban az iskolák által kínált lehetőségek és elvárások határozták meg, a mentorálást végző pedagógusjelöltektől főként a hiányos ismeret jellegű tudás elsajátításának segítésében vártak támogatást a pedagógusok (l. Bereczky és Fejes, 2010).

KÖVETKEZTETÉSEK

Munkánk a mentorálás kedvező hatásával kapcsolatban az első hazai kvantitatív bizonyítékot szolgáltatja, de a tanulási motiváció fejlesztése tekintetében is említésre méltóak eredményeink, hiszen alig rendelkezünk empirikusan alátámasztott ismeretekkel e területen. Vizsgálatunk alapján megfogalmazható, hogy a mentori kapcsolat, illetve a szövegértés-fejlesztés bemutatott megoldása pozitívan befolyásolja a tanulási motivációt hátrányos helyzetű tanulók körében. Míg a kontrollcsoport tanulóinál a tanév elejéhez képest a tanulási motivációt jellemző változókban visszaesést tapasztaltunk, addig a mentorálásban részesülő tanulók motivációja nem változott, ami a tanulási motiváció kontextusában fejlődésként értelmezhető. Az elsajátítási motiváció, valamint összetevői tekintetében a tanév elején mért adatokhoz viszonyítva a kontrollcsoport diákjainál a tanév végén 4-5 %-os csökkenést azonosítottunk, míg az olvasás iránti attitűd tekintetében ennél jelentősebb, 11 %-os gyengülést. A szövegértés fejlődése területén nem sikerült fejlődést elérnünk, melynek legfőbb oka vélhetően a kísérleti időszak rövidege. Azonban az elemzések alapján egyértelműen ajánlható a felvázolt megoldás az olvasás iránti attitűd erősítésére, melynek pozitív irányú alakításával feltételezhetően megalapozható, illetve felgyorsítható az olvasási képesség fejlődése. Eredményeink arra is rávilágítanak, hogy a tanulási motiváció hátrányos helyzetű tanulók körében viszonylag rövid idő alatt kedvezően befolyásolható.

A mentorálás mögött meghúzódó hatásmechanizmus részletes feltárására nincs lehetőségünk, így arra a kérdésre nem tudunk válaszolni, hogy a mentori kapcsolat és a szövegek közös feldolgozása külön-külön milyen szerepet töltött be a nem kognitív jellemzők kedvező irányú alakulásában. Feltételezésünk szerint a mentor-mentorált viszonyinak központi szerep tulajdonítható a tanulók fejlődésében, hiszen a szövegek feldolgozásához az együttműködés keretei a mentori viszony által megalapozottak voltak, illetve a szövegek kiválasztásában is szerepet játszott a tanulók érdeklődésének ismerete a pedagógusjelöltek részéről.

A mentorprogramok mellett számos további szituáció lehetséges, melyben a mentori kapcsolat kialakításához és a bemutatott fejlesztéshez hasonló feltételek rendelkezésre állhatnak. Például a fejlesztő pedagógusi, utazó gyógypedagógusi munkakör ellátása során, a pedagógusjelöltek hosszabb időintervallumot felölelő iskolai gyakorlata közben, valamint különböző hátránykompenzáló pályázatok, kezdeményezések (pl. Útravaló Ösztöndíjprogram, tanoda típusú tevékenységek) megvalósítása esetében.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom a fejlesztés során használt feladatlapok kidolgozásáért a Hallgatói Mentorprogram 2009/2010-es tanévében résztvevő pedagógusjelölteknek. Külön köszönet illeti az olvasásfejlesztést végző mentorokat: *Auvalszky Katalint, Csizmazia Ágnes, Gulyás Noémit, Herédi Anikót, Hős Orsolyát, Imre Katalint, Kiss Gábort, Lukács Lillát, Márton Gábort, Németh Katalint, Pete Erikát, Szabó Ágnes, Szabó Tündét és Szádvári Lászlót.* A kutatást a *Roma Oktatási Alap* támogatta, az adatrögzítés a *Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület* infrastruktúrájának felhasználásával történt. Köszönet illeti *Kelemen Valéria* projektvezetőt a hallgatók koordinálásáért, *Gál Zsuzsanna*

tanító-magyar szakos pedagógust az elkészült szövegek lektorálásáért és az adatfelvétel megszervezésében nyújtott munkájáért, valamint *Tajti Andrea* irodavezetőt az adatrögzítés irányításáért. Köszönöm a kontrollcsoport összeállításában *Marton Lászlóné* és *Szűcs Norbert* segítségét. *Józsa Krisztiánnak* köszönöm az írás korábbi változatához fűzött értékes kritikai megjegyzéseit.

IRODALOM

- Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 2. sz. 287–309.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-Mc-Elvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Baker, D. B. és Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14–29.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, **110**. 4. sz. 329–354.
- Blinn-Pike, L. (2007): The benefits associated with youth mentoring relationships. In: Allen, T.D. és Eby, L.T. (szerk.): *Blackwell handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Blackwell Publishing, Malden. 165–187.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, **96**. 1. sz. 35–57.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csapó Benő (2004): A tudáskonceptió változása: a nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. In: Csapó Benő (szerk.): *Tudás és iskola*. Osiris Kiadó, Budapest. 29–40.
- DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C. és Cooper H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 157–197.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 85–105.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6-7. sz. 83-96.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, **19**. 5-6. sz. 40–54.
- Fejes, J. B. (2012): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.
- Grossman, J. B. és Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 199–219.
- Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio, Budapest. 157–179.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik

- László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. és Monseur, C. (2002): *Reading for Change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Köllő János (2009): Kiszorulás az olvasás- és írásigényes munkahelyekről. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 15–42.*
- Larose, S. és Tarabulsy, G.M. (2005): Academically at-risk students. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 440–453.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Nagy Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító. vizsgálat eredményeiből). *Magyar Pedagógia*, **94**. 3-4. 231–251.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123–142.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Learning to Learn*. OECD, Paris.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.
- Portwood, G. S. és Ayers, P. M. (2005). Schools. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 336–347.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000): Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, **71**. 6. sz. 1662–1671.
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65–80.
- Surányi Éva (2008): A gyermeki fejlődés hatása a felnőttkori munkaerőpiaci sikerességre. Háttér tanulmány a Biztos Kezdet program hatásvizsgálatának kutatási koncepciójához. MATT Humán Tanácsadó Kft. Biztos Kezdet honlap, 2011. 05. 23-i megtekintés, http://www.biztoskezdet.hu/upload/munkaeropiaci_bevalas_es_korai%20fejlodes.pdf
- Surányi Éva és Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*. **13**. 1. sz. MTA

- Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem, 2011. 05. 23-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/kiadvany/bwp.html>
- Szabó Ákosné és Fejes József Balázs (2008): Az olvasásképeség fejlődését befolyásoló szocio-kulturális tényezők tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11-13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 62.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Turner, S. és Scherman, A. (1996): Big Brothers: Impact of Little Brothers' self-concepts and behaviors. *Adolescence*, **31**. 124. sz. 875–882.